

PSICOLOGÍA POSITIVA EN LA ESCUELA: UN CAMBIO CON RAÍCES PROFUNDAS

Palomera Martín, Raquel

PSICOLOGÍA POSITIVA EN LA ESCUELA: UN CAMBIO CON RAÍCES PROFUNDAS

Papeles del Psicólogo, vol. 38, núm. 1, 2017

Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77849972009>

PSICOLOGÍA POSITIVA EN LA ESCUELA: UN CAMBIO CON RAÍCES PROFUNDAS

Raquel Palomera Martín

Universidad de Cantabria. Facultad de Educación., España

palomerr@unican.es

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77849972009>

RESUMEN:

La felicidad es un valor universal del ser humano y el campo de estudio de la psicología positiva nos aporta un conocimiento relevante acerca de su impacto en nuestras vidas, así como de sus correlatos. La escuela es uno de los principales contextos de desarrollo humano y por ello el lugar por excelencia para facilitar y promover la felicidad en todos los niños y jóvenes. Ahora bien, implementar la psicología positiva en la escuela requiere repensar en nuestro propio concepto de educación, considerar la felicidad dentro de los objetivos del proyecto educativo, e introducir modificaciones en la organización escolar y las metodologías docentes. Todo ello conlleva a su vez la inserción de dicho marco de trabajo en la formación inicial y permanente del profesorado así como la necesidad de profundizar en el conocimiento de la felicidad en la infancia y su papel en el proceso educativo.

PALABRAS CLAVE: Felicidad, Escuela, Organización escolar, Proceso educativo.

ABSTRACT:

Happiness is a universal human value and the field of positive psychology gives us relevant knowledge about its impact in our lives and its correlates. The school is one of the main contexts of human development and therefore the principal place for facilitating and promoting happiness for all children and young people. Implementing positive psychology at school requires rethinking our concept of education, considering happiness within the objectives of the educational plan, and introducing changes in school organization and teaching methods. All this, in turn, leads to the inclusion of this framework within pre-service and in-service teacher training and the need for further knowledge about children's happiness and its role in the educational process.

KEYWORDS: Happiness, School, School organization, Educational process.

Desde hace más de una década, la Psicología Positiva trata de entender la emoción positiva y propone estudiar los comportamientos humanos desde una mirada focalizada en sus fortalezas (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002). En la actualidad, esta corriente ha configurado un amplio movimiento a nivel internacional, caracterizado por un riguroso enfoque científico que está promoviendo la investigación y la aplicación en importantes áreas (Vázquez y Hervás, 2008), entre ellas la educación.

PILARES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA: LOS OBJETIVOS

De acuerdo con Seligman (2002), los tres pilares básicos de estudio de la Psicología Positiva son: las emociones positivas, los rasgos positivos (virtudes, fortalezas personales y habilidades) y las instituciones positivas que facilitan el desarrollo de dichas emociones y rasgos, a los que en los últimos años varios autores han añadido un elemento más, las relaciones positivas (Peterson y Park, 2006). Es por ello, que hemos de tener muy presentes las extraordinarias posibilidades con las que cuenta la Psicología Positiva para renovar la práctica educativa desde unos sólidos fundamentos científicos.

NOTAS DE AUTOR

Raquel Palomera Martín. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Avd. de los Castros, s/n. 39005 Santander, Cantabria. España.

Este planteamiento se sustenta en diversos estudios que muestran como “experimentar emociones positivas favorece el pensamiento creativo para la solución de problemas interpersonales, promueve la flexibilidad cognitiva, posibilita la toma de decisiones asertivas, desarrolla respuestas de generosidad y altruismo, aumenta los recursos intelectuales y contrarresta la tendencias depresivas” (Greco, Morelato e Ison, 2006, p.81). Asimismo, trabajos como el de Westling (2002) o el de Sutton y Whealey (2003) muestran como las emociones positivas pueden formar una espiral ascendente que genere un clima de aula adecuado, situación asociada a su vez con un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo y una disminución de las conductas desadaptativas. En este sentido, tal como señalan Javaloy, Páez y Rodríguez (2009, p.284) “las relaciones interpersonales positivas generan felicidad”, por tanto, “no nos parece casual que el bienestar esté ligado casi siempre a un contexto social” (Avia y Vázquez, 1998, p.43).

Por otro lado, la psicología positiva defiende el uso de las fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004) para alcanzar mayores niveles de bienestar. Es decir, propone que las personas conozcan y sean conscientes de sus potencialidades para que aprendan a utilizar sus fortalezas y que éstas actúen como vehículo para conseguir el éxito personal y laboral (Jiménez, Alvarado y Puente, 2013). Entre sus características más reseñables destacan que son adquiribles, mensurables y son ejercitadas cuando el contexto las requiere, necesita o facilita. Es relevante mencionar algunas de las ventajas que se relacionan con el desarrollo de cada fortaleza. Por ejemplo, las fortalezas de bondad y generosidad, amar y dejarse amar, integridad y el trabajo en equipo, se asocian con una mayor empatía, con el establecimiento de vínculos promotores de libertad, apoyo y seguridad, y con la configuración de relaciones sociales positivas, siendo éstas últimas un pilar básico para la satisfacción vital (Grinhauz y Castro Solano, 2014; Ryan y Deci, 2000; Seligman, 2011). Asimismo, la perseverancia (asociada al optimismo y esperanza), la curiosidad, amor por el conocimiento y la mentalidad abierta se relacionan con el logro académico y el éxito escolar, favoreciendo el aprendizaje y motivación intrínseca (Kashdan y Yuen, 2007). A su vez, la fortaleza de la valentía está ligada a un mayor locus de control interno (Jiménez, Alvarado y Puente, 2013) y promoción de salud física y mental (Peterson y Park, 2006). Cabe destacar también que la autorregulación (que favorece la atención y concentración), la prudencia y la capacidad de perdonar (que reduce la ira e impulsividad) se relacionan con un desarrollo psicológico positivo y con una mejor adaptación en las escuelas (Cillessen y Rose, 2005). De igual modo, el humor se asocia con una mayor asertividad y competencia en contextos escolares y sociales mientras que la gratitud lo hace con la afectividad positiva, el optimismo, el apoyo social y la conducta prosocial (Froh, Yurkewicz y Kashdan, 2009). Las fortalezas relacionadas con la virtud de justicia como imparcialidad, liderazgo o ciudadanía, también están relacionadas con mayor auto-regulación, empatía y salud (Garaigordobil, 2006; Gimenez, Vázquez y Hervás, 2010). El amor, la esperanza y la vitalidad son las que más relación guardan con altos niveles de felicidad en niños de 3 a 9 años (Park y Peterson, 2006a), mientras que la virtud de humanidad, especialmente el amor, es el más presente en niños de 10 a 17 años, así como la gratitud, lo que les facilita la creación de vínculos sociales en esta etapa (Park y Peterson, 2006b).

Una de las ventajas de las fortalezas propuestas por Peterson y Seligman (2004), además de su carácter transcultural, y que sean mensurables y se puedan educar, es su relación íntima con las tres competencias básicas más transversales de nuestro sistema educativo: la competencia de autonomía e iniciativa personal, la competencia social y ciudadana, y la competencia para aprender a aprender (Arguís, Bolsas, Hernández-Paniello y Salvador-Monge, 2010). Además, ponerlas en práctica provoca emociones positivas para todos puesto que todos podemos ser “vencedores” cuando actuamos con nuestras fortalezas y virtudes, lo que contribuye indudablemente al bienestar personal (Seligman, 2011).

El tercer pilar de la Psicología Positiva son las instituciones educativas. La escuela es el lugar donde todos los niños/as tienen la oportunidad de aprender y desarrollar aquellas destrezas y conocimientos que les van a permitir adaptarse a la sociedad, siendo el segundo contexto más influyente durante su infancia después de la familia. Como señalan Arguís, Bolsas, Hernández-Paniello y Salvador-Monge (2010, p.3), “el objetivo esencial de todo educador es capacitar a los niños y jóvenes para desplegar al máximo sus aspectos positivos

(sus fortalezas personales) y potenciar su bienestar presente y futuro”. Diversos estudios han mostrado que las escuelas que ofrecen actividades extracurriculares (Gilman, 2001), tareas significativas estructuradas por niveles (Maton, 1990), seguridad y control (Adelman, Taylor y Nelson, 1989) predicen mayores niveles de felicidad infantil. Sin embargo, recogiendo las palabras de Fernández-Domínguez (2009, p.249),

Nuestra escuela es muchas veces lugar de sufrimiento para profesores y alumnos. Para los unos, fuente de estrés y frustración; para los otros, ocasión de aburrimiento y desconexión con la vida. Con frecuencia la escuela fomenta la competitividad, el rendimiento, la pasividad, el cumplimiento ciego de las normas y la obediencia, olvidando a veces que los alumnos/as son personas, con sus valores, capacidades, necesidades y límites.

En este sentido, no podemos obviar el importante papel que juega la escuela, siempre y cuando ésta no sea sólo un lugar feliz, donde los niños disfruten y acudan con ganas, sino también un lugar donde se aprenda a ser feliz (López, Piñero, Sevilla y Guerra, 2011).

IMPLEMENTACIÓN DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA EN LA ESCUELA

Acorde al avance de los resultados científicos acerca de los beneficios que la psicología positiva aporta al desarrollo y bienestar, se han ido desarrollando e implementando programas educativos para fomentar dichos beneficios en la infancia y juventud. El trabajo sobre los mencionados pilares de la Psicología Positiva se ha integrado mayoritariamente en forma de programas puntuales aplicados en horario extraescolar, o dentro del horario escolar (e.g., la hora de tutorías); en el mejor de los casos se ha integrado transversalmente como parte de los contenidos y actividades de diversas materias pero en pocas ocasiones ha sido definido de manera formal dentro de los objetivos educativos, en el correspondiente proyecto educativo, y en la programación curricular, permaneciendo en el currículo oculto. Inicialmente la mayoría de programas iban dirigidos a la etapa de educación secundaria, aunque cada vez más iniciativas incluyen a las etapas previas, facilitando de este modo no solo una prevención primaria de los riesgos asociados a la adolescencia sino al tiempo promoviendo los beneficios del desarrollo de emociones positivas y fortalezas desde edades tempranas.

Algunos ejemplos de programas de bienestar desarrollados y validados por el equipo de investigación del Positive Psychology Center (s.f.) de la Universidad de Pensilvania, dirigido por Seligman son: el “Penn Resiliency Program”, cuyo objetivo es favorecer la capacidad de los jóvenes para enfrentarse a los estresores y problemas de la vida diaria, a través del entrenamiento estrategias de afrontamiento, relajación, toma de decisiones, control del pensamiento o asertividad; otro programa es el “Strath Haven Positive Psychology Curriculum” de Philadelphia, con el objetivo ya no de prevenir dificultades sino de incrementar las emociones positivas, ayudar a identificar fortalezas personales y favorecer su uso en la vida diaria, así como promover el significado y propósito en la vida; es decir, es un programa más innovador y coherente con el marco de la Psicología Positiva, alejado del enfoque clínico. El primero ha mostrado a través de un meta-análisis su efectividad para reducir y prevenir la depresión, la ansiedad, la desesperanza y los problemas de conducta, independientemente del contexto étnico de referencia (Horowitz y Garber, 2006); este mismo estudio mostraba cómo la efectividad dependía del grado de formación y supervisión de los entrenadores/docentes así como de su grado de compromiso y adherencia al programa; el segundo programa consigue resultados positivos en lugar de preventivos ya que incrementa la curiosidad, las ganas por aprender, el interés en el colegio, la creatividad, el rendimiento académico y las aptitudes sociales (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins, 2009). Asimismo, podemos mencionar el Geelong Grammar School, uno de los internados más antiguos de Australia, donde el mismo equipo diseña un plan de estudios que gira en torno al bienestar y en donde se divide la educación en tres pasos (Seligman, 2011): enseñarla (descubrir y emplear fortalezas personales, cómo desarrollar más emoción positiva a través del agradecimiento, el saboreo de los buenos recuerdos, la superación de la negatividad y la gratificación que produce la amabilidad), incorporarla (los profesores lo incorporan en el campo de juego, en literatura, en tutorías individuales, en música, en educación

física, en geografía o en la capilla) y vivirla (compartiendo anécdotas positivas para sentirse bien). Otro programa a destacar en Australia es “Bounce Back!” (“¡Recupérate!”; McGrath y Noble, 2011), dirigido a alumnos desde Educación Infantil hasta los primeros cursos de Educación Secundaria con el objetivo de promover el bienestar y la resiliencia, o el programa estadounidense “Smart Strengths” (“Fortalezas Inteligentes; Yeager, Fisher y Shearon, 2011), orientado a detectar y potenciar las fortalezas de niños y jóvenes de Primaria y Secundaria. En nuestro país el programa Aulas felices (Arguís, Bolsas, Hernández-Paniello, y Salvador-Monge, 2012) es el único programa dirigido explícitamente a desarrollar la Psicología Positiva a través del trabajo centrado en mindfulness y fortalezas personales en todas las etapas educativas, con la colaboración de las familias, y a través del trabajo en Acción Tutorial, competencias básicas, valores y diversas materias del currículo.

Todo ello refleja una positiva transferencia de conocimiento al campo aplicado como la escuela, pero sigue siendo necesario desarrollar al tiempo una investigación rigurosa en la validación de las innovaciones educativas puestas en marcha para poder dilucidar cuándo y cómo podemos ser verdaderamente efectivos en la consecución de nuestros objetivos.

UN CAMBIO CON RAÍCES PROFUNDAS

A pesar de que el trabajo mediante programas educativos de modo sistemático, progresivo, explícito y focalizado en comportamientos concretos ha mostrado ser efectivo en la educación emocional (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011), implementar la Psicología Positiva en la escuela supone además repensar sobre nuestro propio concepto de educación. Se trata de apostar por una educación que sitúe el crecimiento y bienestar personal en el centro de su vida diaria, y que impregne la actitud del profesorado, las propuestas metodológicas y cada momento cotidiano de educación positiva (Arguís, Bolsas, Hernández-Paniello y Salvador-Monge, 2012; Seligman, 2011). En definitiva, “necesitamos construir espacios educativos que hagan crecer las fortalezas individuales del alumnado para su crecimiento personal y social” y para ello la escuela ha de funcionar como “un centro dinamizador que trascienda su contexto y se extienda a la familia y a la sociedad” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009, p.104). Al tiempo, no debemos olvidar que necesitamos también el bienestar de los docentes para conseguir nuestros objetivos educativos así como construir climas escolares positivos y saludables que lo faciliten (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008) y todo ello requiere un profundo cambio de los planes de formación del profesorado.

¿Qué deberíamos fomentar en la escuela para promover el bienestar y de este modo el aprendizaje en la comunidad educativa?

1. Respeto y valor de la felicidad:

siguiendo el planteamiento de Coll (2010), hemos de tener muy presente que la articulación entre el conocimiento teórico y la práctica educativa tiene importantes repercusiones en la formación de los profesionales de la educación y las actuaciones que llevan a cabo en sus aulas. Es decir, el pensamiento, consciente e inconsciente, de los maestros/as es orientador y dinamizador de su práctica educativa, por lo que si la felicidad no supone para ellos/as una meta valiosa y necesaria, en ningún caso fomentarán actuaciones para desarrollarla en sus alumnos/as. Si valoramos la felicidad no sólo como un objetivo principal de la educación sino además como medio para conseguir un clima promotor de aprendizajes, debería verse reflejado a nivel formal y en el día a día de la vida del centro.

2 Modelos organizativos y metodológicos estimulantes, flexibles y variados:

para lograr una escuela que fomente la felicidad y proporcione aprendizajes de calidad es esencial cuidar las condiciones organizativas y metodológicas que se ponen en práctica. Es importante que en las aulas contemos con una organización flexible y democrática, en la que se apoyen las iniciativas de las personas, se fomente la ayuda y la cooperación y se generen climas de relación positivos y motivadores. Han de estar presentes diversas metodologías para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje y para que cada niño/a pueda mostrar sus fortalezas. En este sentido, algunos métodos que lo facilitan son el trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos y el juego. El aprendizaje cooperativo permite diversas formas de pensar y hacer para llegar al objetivo educativo, uniendo las fortalezas que nos caracterizan a cada uno, partiendo de que no todos sobresalimos en todas, pero que entre todos, podemos alcanzar objetivos superiores; el trabajo por proyectos es flexible y da autonomía y protagonismo a los alumnos, favoreciendo en gran medida estados de flow de todos los implicados/as, especialmente si se relacionan con sus vidas diarias; igualmente conseguimos una mayor atención e implicación mediante el juego, en todas las edades y en especial en la infancia, al formar parte de su repertorio natural de comportamiento y facilita el trabajo hacia los retos con diversión en lugar de ansiedad. En definitiva, consideramos que esta forma de trabajo puede generar un clima motivador en el aula, crear confianza grupal y permitir, al mismo tiempo, el desarrollo de destrezas fundamentales para la vida en la sociedad actual. Todo ello puede hacer que los niños/as se sientan bien y que además aprendan mejor.

3. Espacios para la felicidad:

el aula no puede ser el único espacio por excelencia del centro, ya que encontramos momentos en los que las condiciones que necesitamos para aprender son diferentes. Por tanto, espacios como el patio, el jardín, la biblioteca, y el entorno que lo rodea han de cobrar un lugar destacado en la práctica diaria, puesto que se trata de espacios ideales para investigar, enriquecer las relaciones con los iguales y con otros adultos. Asimismo, es importante no “encerrarnos” en nuestra aula y abrir las puertas a otros compañeros/as, a las familias y a la comunidad.

4. Tiempos para la felicidad:

es importante dedicar unos minutos al día a compartir experiencias felices, a recordar y agradecer lo positivo que hemos tenido la suerte de vivir a lo largo de la jornada. Además, esto implica momentos para la diversión, ya que el humor y la alegría son caminos hacia el aprendizaje. Y, por último, una educación sin prisas, en la que tenga cabida la reflexión y la relajación. En definitiva, es sumamente necesario repensar el uso del tiempo en la escuela, íntimamente ligado a los puntos anteriores.

5. Respeto por las voces de los niños:

los niños han de ser participantes activos de su proceso de aprendizaje y esto supone permitirles tomar decisiones por sí mismos y asumir responsabilidades. Este respeto por sus ideas y preferencias generará un gran bienestar en los más pequeños/as. Además, sus curiosidades, gustos e intereses deben ser un eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, es importante plantear actividades abiertas, que satisfagan su necesidad de saber, explicar, comprender y hacerse preguntas. Los niños/as, a partir de sus reflexiones, nos están transmitiendo que tienen mucho que decir sobre su educación, que son conscientes de aquello que les hace felices y que pueden aportar su punto de vista sobre la escuela. Nuestras concepciones sobre la infancia

determinan en gran medida las instituciones que creamos para los niños/as y el trabajo pedagógico realizado en las mismas. Así pues, “hay que tomar en serio a los niños. Activos y competentes, ellos y ellas tienen ideas y teorías que no sólo merece la pena escuchar, sino también examinar y, cuando sea necesario, cuestionar y desafiar” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p.87).

6. Actitud y Bienestar del profesorado:

el papel de los adultos como modelo y espejo es una de las principales claves en la educación. Uno de los factores que mayor impacto tiene en el desarrollo de la felicidad es el modelado y moldeado al que está sometido el niño/a, principalmente por parte de los educadores/as, quienes habitualmente influyen de manera directa en los esquemas del niño a través de los procesos de atribución que realizan sobre la conducta de los niños/as o sobre sus propios acontecimientos (Alloy, et al., 2001; Gillham, Reivich y Shatté, 2002). Por tanto, hemos de actuar como modelos positivos, transmitir a los niños/as expectativas de logro y utilizar un lenguaje positivo que hable de oportunidades y genere realidades ilusionantes. Asimismo, son múltiples los beneficios que las emociones positivas pueden aportar a la labor docente, ya que permiten establecer una mejor relación con los/las estudiantes, reducir el estrés, gestionar los conflictos, mejorar la participación y el estudio y comunicar los contenidos de una manera más eficaz, estimulando la atención, la creatividad y la memoria (Fernández-Abascal, 2009). Este planteamiento se ve apoyado por las investigaciones que analizan los efectos del burnout sobre el bienestar y la calidad docente, en concreto, distintos estudios muestran cómo el burnout influye negativamente en el rendimiento de los alumnos/as y la calidad de la enseñanza (Vanderberghe y Huberman, 1999) y afecta negativamente a la relación profesor/a-alumno/a (Yoon, 2002). Para ello, debemos promover factores protectores contextuales del bienestar docente como el apoyo y reconocimiento social (Botella, Longás y Gómez, 2008), lo que supone entre otras cosas, un respeto a sus voces, mayor participación en las tomas de decisiones y proporcionar facilitadores organizacionales a los docentes a través de redes de apoyo o formación ajustada a las demandas (Arias y Jiménez, 2013; García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova, 2006)

7. Formación previa:

para conseguir todo lo anterior, es necesario que los/las docentes reciban una formación previa, ya que no podemos enseñar lo que previamente no hemos adquirido (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). De hecho, un estudio realizado por Peterson y Park (2009) relacionó la efectividad en el colectivo docente con las fortalezas: vitalidad, sentido del humor e inteligencia social. Dicha formación debe promover engagement y una personalidad resistente del profesorado a través de sus fortalezas, no sólo es importante la formación para que éstos puedan a su vez potenciar fortalezas y favorecer emociones positivas en la escuela, sino para que sean docentes felices. Para conseguirlo, ya existen iniciativas pioneras como el Master en Educación Emocional, Social y de la Creatividad de la Universidad de Cantabria (masteres.unican.es/edesc).

CONCLUSIÓN

En definitiva, la escuela es el espacio en el que tanto los niños como los docentes tienen la oportunidad de aprender y desarrollar las fortalezas y conocimientos que les van a permitir adaptarse a la sociedad y conseguir bienestar personal. De la misma manera, la felicidad trae consigo múltiples implicaciones prácticas en la escuela. Su consideración desde la escuela implica la necesidad de crear e implementar programas validados para fomentarla, con los consiguientes cambios en los tiempos, los espacios (incluso la arquitectura y decoración) o la metodología. Cuando introducimos estos cambios, no sólo conseguimos un mayor bienestar

de docentes y estudiantes, sino que favorecemos el aprendizaje del resto de objetivos del currículo mediante prácticas pedagógicas que además atienden mejor a la diversidad por ser más flexibles y permitir la inclusión de todos, con nuestras fortalezas. Es decir, favorecemos la calidad educativa.

En este contexto el maestro/a se perfila como eje central de la comunidad educativa y, por tanto, como coordinador/a de toda la red de relaciones interpersonales y procesos educativos que se dan en éste. Es por esta razón que todo cambio debe comenzar por la formación inicial y permanente del docente, así como de la consecución de su propio bienestar.

Consideramos que la felicidad como meta educativa debería figurar desde el comienzo de la escolaridad en educación infantil, puesto que la adquisición de valores, actitudes y habilidades emerge fundamentalmente en los primeros años de nuestra vida. Sin embargo, aunque la infancia supone una gran oportunidad que debemos aprovechar, el aprendizaje ha de estar presente durante toda la vida. Además, “cuando la educación es sistemática, continua, se ejerce desde diferentes ámbitos y por medio de agentes significativos para el niño, es más efectiva y genera verdadero desarrollo de competencias” (Palomera, 2009, p.255).

Es curioso cómo a pesar del valor generalizado que se le otorga a la felicidad, cuando llegamos a la realidad educativa, nos encontramos con grandes dificultades para invertir tiempo en el diseño de un proyecto educativo que lo facilite y que ésta aparezca como una verdad establecida científicamente, que se formule mediante objetivos explícitos (Palomera, 2009). Frente a esta situación, nuestra propuesta es una apuesta por el cambio, por el fomento de la felicidad, puesto que de esta manera creamos una espiral positiva que desemboca no sólo en más felicidad, por medio del efecto de los beneficios asociados a esta emoción, sino en un mayor aprendizaje mediante climas de relación saludables y positivos.

REFERENCIAS

- Adelman, H. S., Taylor, L. y Nelson, P. (1989). Minors' dissatisfaction with their life circumstances. *Child Psychiatry and Human Development*, 20, 135-147.
- Alloy, L. B., Abramson, L. y Tashman, N. A., Berrebbi, D. S., Hogan, M. E., Whitehouse, W. G., Crossfield, A. G., y Morocco, A. (2001). Developmental origins of cognitive vulnerability to depression: Parenting, cognitive and inferential feedback styles of the parents of individuals at high and low cognitive risk for depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 397-423.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández-Paniello, S. y Salvador-Monge, M. M. (2010). Programa “aulas felices”. *Psicología Positiva Aplicada a la Educación*. Recuperado el 2 de Septiembre de 2015 de <http://catedu.es/psicologiapositiva/descarga.htm>
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández-Paniello, S. y Salvador-Monge, M. M. (2012). Programa “aulas felices”. *Psicología Positiva Aplicada a la Educación*. Recuperado el 2 de Septiembre de 2015 de <http://educaposit.blogspot.com.es/>
- Arias Gallegos, W.L. y Jiménez Barrios, N.A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*. 22(42), 53-76.
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Botella, L., Longás, J., y Gómez, A.M. (2008). La construcció social del burnout en la profesió docente. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 21, 271-306.
- Cillessen, A. y Rose, A. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current directions in Psychological Science*, 14, 102-105.
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 151-159.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

- Fernández-Abascal, E. G. (Coord.) (2009). Emociones positivas. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 85-108.
- Fernández-Domínguez, M. R. (2009). Construyendo nuestra felicidad para ayudar a construirla. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 231-269.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C. y Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective wellbeing in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32, 633-650.
- Garaigordobil, M. (2006). Psychopathological symptoms, social skills and personality traits: A study with adolescents from 14 to 17 years. *Spanish Journal of Psychology*, 9(2), 182-192.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E. y Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 339, 387-400.
- Gillham, J., Reivich, K. y Shatté, A. (2002). Building optimism and preventing depressive symptoms in children. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism and Pessimism. Implications for theory, research and practice* (pp.321-346). Washington, DC: APA.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescents students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 746-767.
- Giménez, M., Vázquez, C., y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psicología, Sociedad y Educación*, 2, 83-100.
- Greco, C., Morelato, G. e Ison, M. (2006). Emociones Positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, 81-94.
- Grinhauz, A.S. & Castro Solano, A. (2014). La evaluación de las virtudes y fortalezas del carácter en niños argentinos: adaptación y validación del Inventario de Virtudes y Fortalezas para Niños (IvyF Niños). *Summa psicol*, 11(1), 115-126.
- Horowitz, J.L., y Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 401-415.
- Javaloy, F., Páez, D. y Rodríguez, A. (2009). Felicidad y relaciones interpersonales. En: E. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp.277-305). Madrid: Pirámide.
- Jiménez Rodríguez, V., Alvarado Izquierdo, J.M. y Puente Ferreras, A. (2013). Una aproximación al trabajo social desde la óptica de la psicología positiva (virtudes y fortalezas). *Cuadernos de trabajo social*, 26(2), 397-407.
- Kashdan, T.B. y Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on the learning environment of their school: A study of Hong Kong adolescents. *Motivation and Emotion*, 31, 260-270.
- Keyes, C., Shmotkin, D. y Ryff, C. (2002). Optimizing well-being. The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- López, O., Piñero, E., Sevilla, A. y Guerra, A. (2011) Psicología positiva en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 417-424.
- Maton, K. I. (1990). Meaningful involvement in instrumental activity and well-being: Studies of older adolescents and at risk urban teen-angers. *American Journal of Community Psychology*, 18, 297-321.
- McGrath, H. y Noble, T. (2011). *Bounce Back! (Years K-2, 3&4, 5-8)*. Sydney: Pearson Longman.
- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En E. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp.247-274). Madrid: Pirámide.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Park, N. y Peterson, C. (2006a). Character Strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341.
- Park, N. y Peterson, C. (2006b). Moral competence and character strenghts among adolescents: the development and validation of the Values in Action Inventory of Strenghts for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891-909.

- Peterson, C. y Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 1149-1154.
- Peterson, C. y Park, N. (2009): El estudio científico de las fortalezas humanas. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar* (pp.181-207). Madrid: Alianza.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*. Nueva York: Oxford University Press.
- Positive Psychology Center (s.f.). <http://www.positivepsychology.org>.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 66-78.
- Seligman, M.E.P. (2002). La auténtica felicidad. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. E. P. (2011). La vida que florece. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M.E.P. Ernst, R.M. Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 203-311.
- Sutton, R. E. y Wheatly, K. F. (2003). Teacher's emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Vanderberghe, J. y Huberman, A. M. (Eds.) (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (Eds.) (2008). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- Yeager, J. M., Fisher, S. W. y Shearon, D. N. (2011): *SMART Strengths. Building Character, Resilience and Relationships in Youth*. New York: Kravis Publishing.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493